

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.007)

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO POR UMA PERSPECTIVA DE SOLIDARIEDADE E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Arthur Correa Silva

Licenciado e bacharel em Filosofia, bacharel em Teologia. MBA em Design Instrucional e Metodologias Ativas. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-PB e professor da Rede Estadual da Paraíba, arthur.correa@estudante.ufcg.edu.br;

André Augusto Diniz Lira

Doutor em Educação. Professor do PPGEd da Universidade Federal de Campina Grande – PB. andreaugustoufkg@gmail.com.

RESUMO

O Projeto de Vida surgiu nos últimos anos como um novo componente na Educação Básica, no entanto, ainda se busca integrá-lo ao currículo e, por isso, ele é vivenciado em uma pluralidade de configurações. Além disso, seu conteúdo também é objeto de disputa por parte de organismos e ideologias que buscam promover nele suas próprias políticas de identidade. Neste artigo, fruto de pesquisa documental, propõe-se analisar como o tema da identidade é tratado nos livros didáticos de Projeto de Vida e se levam em consideração a formação de identidades políticas solidárias e emancipadas. Foram analisados catorze volumes disponibilizados aos professores das redes públicas por ocasião da seleção de livros didáticos (PNLD – Objeto 1), feita em 2021. Percebeu-se que na maior parte das publicações dá-se uma maior importância ao autoconhecimento, enquanto reconhecimento dos próprios valores e características, e menos às relações sociais e à promoção de identidades emancipadas.

Palavras-chave: Projeto de vida; Identidade; Políticas de identidade; Emancipação.

INTRODUÇÃO

O Projeto de vida se tornou objeto de um acalorado debate, especialmente após a reforma curricular capitaneada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promoção do Novo Ensino Médio. Neste conceito englobam-se uma série de ações pedagógicas que visam a promover, entre os estudantes, a reflexão sobre o futuro e os valores que sustentarão a tomada de decisões pessoais e profissionais.

A BNCC (2018), embora não detalhe como isso se daria na prática, pensa o Projeto de Vida como elemento orientador da prática escolar e parte necessária da formação integral dos estudantes. Essa prerrogativa se expressa na valorização do desenvolvimento pessoal e social de cada estudante, através na consolidação dos conhecimentos, representações e valores, cuja finalidade é ajudá-los a tomar decisões ao longo da vida

A indefinição quanto ao modo como implantar o Projeto de Vida na Educação Básica foi ocasião para uma intensa busca de soluções entre os setores empresariais interessados na Educação (PASSEGI; CUNHA, 2020). A resposta hegemônica, fruto da experiência feita pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no Liceu Pernambucano de Recife (CARVALHO; RODRIGUES, 2019), foi a inserção de uma nova disciplina na grade curricular que atenda a essa demanda, adotada por muitas Redes Públicas de Ensino, especialmente nas Escolas de Ensino Médio.

No Estado da Paraíba, por exemplo, o Projeto de Vida constitui o vértice das ações pedagógicas das Escolas Cidadãs Integradas (ECI), nome adotado para as escolas de Ensino Médio em tempo integral, mas já em vias de implantação, também, nas regulares. Já em São Paulo, o Projeto de Vida aparece como uma das disciplinas, ao lado das Eletivas e Tecnologia, do programa Inova Educação, implantado em 2020 em toda a rede.

Um dos problemas, apontados pelos profissionais da Educação, é a falta de uma formação suficiente para assumirem essa nova atribuição (SILVA, 2022). Para dirimir esse problema, o ICE, que atualmente já atua na rede pública de 20 Estados e no Distrito Federal, produziu uma série de sequências didáticas e guias de aplicação, de modo a oferecer aos professores e alunos o conteúdo,

atividades reflexivas e o passo-a-passo para a realização de intervenções lúdicas. Além disso, a nova disciplina já foi contemplada, em 2021, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com oferta de amplo catálogo de volumes a ser selecionados pelos professores.

Não obstante, para além da curricularização, o projeto de vida já era objeto do debate acadêmico. Viktor Frankl, psiquiatra austríaco e sobrevivente do Holocausto, introduziu em sua análise o conceito de *purpose*, traduzido para a Língua Portuguesa como Projeto de Vida. Em sua obra, busca superar a dicotomia entre corpo (*soma*) e espírito (*psiqué*), por meio da introdução da dimensão noética, ou seja, a capacidade racional de dar valor e sentido a todos os aspectos da vida (FRANKL, 2016).

Para Frankl, nem a sede de poder e nem a libido, como apontavam Adler e Freud, respectivamente, movem a vontade humana, mas a busca ética de dar sentido à própria vida (NOBRE, 2016). Essa busca se manifesta no empenho da intimidade e da consciência histórica de ter uma tarefa a desempenhar no mundo, em cuja realização cada sujeito é insubstituível, portanto, responsável por levá-la a cabo (FRANKL, 2021).

Frankl (2021) toma sua experiência nos campos de concentração como fonte de reflexão e aponta que pelo trabalho, pelo amor ou pela superação da tragédia, é possível dar um sentido e traçar um projeto para a vida. Sendo que neste último estaria revestido de uma importância maior, tendo como efeito um otimismo trágico, cujos efeitos seriam: “1. Transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer a transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis” (FRANKL, 2021, p.168).

Na consciência de que não há um tempo infinito e que é preciso transformar a dor em ação, Frankl construiu sua análise do humano como sujeito em busca de sentido e realização. Nota-se, no entanto, que os conceitos de *purpose* e *meaning* (sentido) ainda se apresentam confusos em sua obra, os limites serão estabelecidos na pesquisa posterior, sendo que ao projeto de vida será atribuída uma dimensão de realização no futuro (BRONK, 2014).

Dentre as definições mais influentes se encontra a de William Damon (2009, p.53), segundo o qual “projeto vital é uma intenção

estável e generalizada para alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu". Em sua abordagem se reconhecem quatro categorias que conformam o conceito: o compromisso, o direcionamento a metas, o sentido pessoal e o altruísmo (BRONK, 2014; PARRA, 2018).

O projeto de vida está voltado para o progresso ou realização pessoal (DAMON; MENON; BRONK, 2013). O que não exclui o fato de estar alicerçado nas vivências ao longo da vida, os obstáculos bem ou mal superados e a constância diuturno na busca dos objetivos. Desse modo, não se reduz planos para o futuro, mas dá sentido, também, ao passado e ao presente (BRONK, 2014).

Já Dellazzana-Zanon (2016), torna explícita a influência do contexto sociocultural dos adolescentes. Sua pesquisa concentra estudos sobre jovens e seu contexto e, ao contrário do que se poderia imaginar, ou seja, que pessoas desimpedidas e com amplos acessos culturais seriam capazes de melhor elaborar o projeto de vida, ela percebe uma associação profundamente positiva entre carreira profissional, ajuda à família e a generosidade, cujo resultado é uma maior clareza de propósito e alteridade entre os adolescentes que se ocupam da tarefa do cuidado.

Silva e Danza (2022) reconhecem nas formas de relacionamento, compromissos, experimentações e valores afetivamente assumidos pelos sujeitos forjam neles uma maior consciência do si. Desse modo, ao refletirem sobre onde querem chegar no futuro expressam esses compromissos construídos na vida, de modo que o projeto de vida se torna expressão da identidade.

Neste artigo, fruto de pesquisa documental, analisaram-se catorze livros didáticos presentes no catálogo do PNLD disponibilizados, por diferentes editoras, aos professores a fim de serem usados na disciplina de Projeto de Vida no Ensino Médio. Buscou-se entender se nestas publicações deu-se atenção ao tema da identidade, relacionando-o ao projeto de vida, ao compromisso pessoal e à emancipação dos sujeitos. Somente uma das publicações contemplaram a dimensão sociocultural e política do processo de identificação e diferenciação dos sujeitos.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NA SOCIEDADE

A formação da identidade é um processo altamente dinâmico. Ao longo da vida, os sujeitos, em relação uns com os outros, aprendem e colocam a prova convicções, valores e projetos. Desse modo, também a representação que fazem de si mesmo não é estática, mas está em constante transformação e aprofundamento. Por outro lado, essa abertura dá espaço para que projetos e representações sejam impostos ao modo como as pessoas se entendem ou são entendidas socialmente.

O senso comum tende a compreender a identidade em termos essencialistas, ou seja, como um conjunto de características que conformam os sujeitos de modo inevitável (SILVA, 2014). A constituição da consciência de si, portanto, é entendida como exteriorização de determinações genéticas, ou mesmo, a conformação do modo ser aos preceitos da cultura. De modo que no gênero, nas origens sociais, na cor da pele, por exemplo, estariam traçados destinos e determinados os papéis a serem desempenhados no mundo.

Esse olhar não se limita ao senso comum. Spivak (2010) reconhece, também, no intelectual a postura de quem olha para os povos colonizados sob a égide dos essencialismos, reduzindo o sujeito ao seu universo cultural considerado precário. Desse modo, passam a ser objeto de benevolência por meio de um resgate civilizacional promovido pelas culturas do Norte, especialmente quando se trata das mulheres esse processo é violento, escreve: “homens brancos estão salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura” (p.91) e “a mulher subalterna continuará muda como sempre esteve” (p.86).

A produção da diferença se dá pela consideração do outro, ou seja, o estrangeiro, o estranho, o selvagem, o racializado. Esses passam a ser motivo de medo, logo passíveis de sofrer a exclusão e a violência, enquanto aqueles que são lidos como semelhantes vivem relações de solidariedade têm a segurança e as vidas preservadas e vivem as benesses de um grupo acolhedor (HALL, 2014).

As crises têm papel chave nos processos de identificação e diferenciação. Nos eventos como a migração, conflitos territoriais, disputas ideológicas e intolerância religiosa as políticas de identidade

tendem a ganhar força. É justamente no conflito que se percebe quem têm a capacidade de classificar e diferenciar, estabelecer e fechar fronteiras, excluir e negligenciar, matar ou deixar viver, o que é um claro exercício de poder (SILVA, 2014). Quem concentra a posse da capacidade de simbolizar e representar o mundo pelo conhecimento e pelo discurso possui acesso aos bens materiais e aos instrumentos de coerção e, conseqüentemente, racializa o diferente, vê como exótico ou fora do padrão aquele que não reproduz os caracteres que o identificam consigo mesmo.

A naturalização da diferença, portanto, seja por fatores culturais ou biológicos esconde as relações de poder e as disputas de reconhecimento que orbitam a díade identidade e a diferença. Além disso, não imputam ao sujeito a possibilidade de produzir um discurso próprio sobre si, fazer experimentações e perceber a própria identidade como um processo de intensa metamorfose, onde se realizam constantes processos de assimilação e ruptura (CIAMPA; DANTAS, 2014).

A identidade, com efeito, é um produto da Linguagem, pois por ela são enunciadas as diferenças e estabelecidas as fronteiras da semelhança (WOODWARD, 2014). Pois por meio de sua semântica preservam-se os essencialismo e, ao mesmo tempo, são produzidas mitologias cujo efeito é acirrar os antagonismos.

Esse fenômeno se torna mais evidente nas regiões de conflito e nas sociedades formadas no colonialismo, possivelmente materializando-se em promoção da eliminação concreta de uns pelos outros, seja de modo sistemático por meio do conflito aberto e episódico, seja por um ordenamento jurídico e social que elimina os indesejados relegando-os a condições de vida miseráveis ou atendendo de modo insuficiente suas necessidades ou mesmo lhes negando a cidadania plena, como brilhantemente explica Mbembe (2018).

No entanto, o conceito precisa continuar a funcionar dentro dos discursos das Ciências Humanas, e não pode ser, simplesmente, substituído. A solução, proposta por Hall (2014) a partir da obra de Derrida, seria submetê-lo a uma rasura que obrigaria a buscar uma nova forma de compreensão, ou seja, mesmo a grafia permanecendo como está, o significado, com todas as nuances mencionadas, sofre uma reformulação.

Isso significa reconhecer que uma identidade se constitui em referência a outras possíveis, ou seja, pelo processo de representação do semelhante e do diferente, a diferenciação. Não é mais possível, portanto, falar de identidade sem considerar a diferença e as condições de sua produção, pois a afirmação de si se dá pelo reconhecimento do outro. Assim, mais do que uma descrição de um fenômeno ou o reconhecimento de fatos, as perspectivas daquelas que se propõem a romper com a visão essencialista percebem que o processo de diferenciação é uma forma de simbolização. A Linguagem, com efeito, dá ordem ao mundo, ou seja, é uma ação performativa, não é um dado da natureza ou da cultura meramente.

Segundo essa perspectiva, a identidade é produzida no discurso e na ação pública. Por meio de diversas formas padronização e, pela repetição de sentenças classificatórias, lugares sociais são construídos e distinções são produzidas. Como resultado, aqueles que divergem do padrão não encontram nem referências e nem mesmo espaço para se realizarem, pois “os discursos e os sistemas de representação criam os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p. 18) e posturas aceitáveis, recrutando os sujeitos a reproduzirem aquilo que é esperado.

Os processos de subjetivação, a seu turno, ajudam a entender as razões pelas quais insiste-se na busca da identidade e em sua afirmação nos grupos minorizados, mesmo que a ideia de sua construção esteja na raiz de sua opressão. O processo de subjetivação descrito por Lacan com a metáfora da Fase do Espelho, mostra como ao reconhecer-se diferente da mãe o infante começa uma jornada inconsciente de desejo e privação, tendo o pai, representante da lei e da negação, como o elemento que impede a realização (WOODWARD, 2014; HALL, 2014). A vida passa a ser uma busca incessante por identificar-se, pertencer a algo e ser reconhecido em um núcleo, por mais que a ordem burguesa atomize as pessoas em indivíduos.

Nota-se, desse modo, que o processo de identificação é altamente dinâmico. Os sujeitos, normalmente, passam por diversos processos de reconhecimento de si, as circunstâncias e relações que estabelecem modificam seu modo de representar-se e apresentar-se. Sobre isso, Ciampa (2009) afirma que nem mesmo o

nome permanece o mesmo ao longo da vida, pois os pronomes de tratamento, os apelidos ou sufixos acrescentados indicam diferentes possibilidades de identidades assumidas.

A condição da identidade, portanto, é a metamorfose e não a estabilidade dos fixismos culturais ou biológicos (DANTAS, 2017). Os seres humanos, segundo esse ponto de vista, são personagens em constante construção, embora os papéis pareçam ser os mesmos cada um pode assumi-lo a seu modo, por exemplo, embora uma profissão contenha uma série de ações esperadas, o modo de desempenhá-las dependerá de cada profissional e, dependendo de seu grau de perícia, sua atuação se destacará e marcará um novo modo de fazer.

Essa possibilidade de estabelecer seu modo de assumir os papéis é, já, uma situação de emancipação, um estado pós-conventional (WOODWARD, 2014). Pois nele os sujeitos tornam-se capazes de assumir os ideais, valores e ações que correspondem aos seus anseios próprios, superando as políticas de identidade impostas a ele ou ao seu grupo de pertencimento.

Ciampa (2009), aponta que as políticas de identidade estabelecem, para os grupos inferiorizados, formas definidas de regular a própria vida e escolhas para o futuro, ao menos em caráter de baixa expectativa. Assim, se busca eliminar quaisquer possibilidades de metamorfose na produção da própria identidade, o discurso dos especialistas, ou mesmo a ação das políticas públicas, dirige o modo de expressar-se, entender-se e produzir o próprio futuro (DANTAS, 2017).

A superação dessa lógica, é o que Ciampa chama de Identidade Política (CIAMPA; DANTAS, 2014). Segundo ele, esse esforço interior só é possível por meio da associação com grupos e movimentos sociais que discutam e critiquem as políticas de identidade impostas. Nesse processo dialético, o sujeito passa a descobrir novas formas de ser e de agir no mundo, ao mesmo tempo, em que toma consciência dos valores que irão conduzir suas decisões e rumos.

A metamorfose, que é própria dos processos de identificação e diferenciação ao longo da vida, com efeito, tende a fazer os sujeitos mais livres e conscientes de sua identidade, a menos que eles se aferrem à mesmice, freando as mudanças que organicamente acontecem e enganando-se a si mesmos. As escolhas que

orientarão o presente e o futuro são a obra acabada desse processo de emancipação, por isso o Projeto de Vida e seus desafios surgem como seu elemento essencial.

As políticas de identidade, portanto, dão o script e o perfil do profissional e do trabalhador adequado para a reprodução do seu ideal. Trabalhar com esse tema na Educação é insistir que os estudantes, se querem realizar-se em uma sociedade livre e criativa, deveriam olhar além dos apelos culturais e buscar dentro de si e em diálogo com os grupos sociais os valores que orientarão suas decisões.

PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE

A adolescência é o período propício para a vivências, experimentações e conflitos. Por meio deles, os sujeitos podem iniciar um processo pessoal de descoberta de seu lugar no mundo e definir onde pretendem chegar no futuro. Os compromissos e valores assumidos, desde esse momento da vida, serão a base para as decisões relevantes para o futuro. A construção do próprio Projeto de Vida, que contém as intenções estáveis e mobilizadoras da ação e da existência, como definiu Damon, e os processos de subjetivação, ou seja, de autorreconhecimento e apreciação, estão intimamente imbricados.

Para além de uma simples representação de si, a identidade, de acordo com Silva e Danza (2022, p.5), se caracteriza por ser um “compromisso do sujeito, construído mediante um processo ativo de exploração, com determinados papéis sociais, valores e ideologias, tidos como centrais em sua representação de si e que lhe conferem um sentido de unidade psicossocial e a compreensão de seu lugar na sociedade”. Nesta definição os autores elencam a dimensão do processo de construção, o compromisso e as experimentações.

Desse modo, o psicanalista, Erik Erikson (1974), defendeu que o desenvolvimento da identidade se dá ao longo da vida e de modo estruturado em crises psicossociais que se sucedem. Elas operam por meio de pressões exercidas pela comunidade social ou entorno cultural em conflito com os limites e desejos das crianças e dos adolescentes, isso os coloca diante de desafios, que podem ou não ser superados, em qualquer situação, gerando consequências.

No período do 12 aos 21 anos, Erikson (1974) identifica o quinto dos oito estágios dessa construção, nesse momento da vida o jovem começa a frequentar diferentes grupos sociais, associações e instituições, percebe que pode atuar em papéis que variam conforme o lugar e o momento em que se encontra, no entanto, sente, ao mesmo tempo, o peso da vigilância e das expectativas alheias. Está em jogo, portanto, que lugar lhe oferecem no mundo e qual realmente quer ocupar. Como resultado desse empasse entre identidade e confusão da identidade, a pessoa pode tornar-se leal aos seus ideais e às pessoas com quem convive ou tender ao fanatismo, confundindo-se com quem se associa.

Esse é o momento propício, portanto, para o envolvimento em ações, associação a grupos, reconhecimento de valores e causas que podem orientar a vida. O futuro, o trabalho e a profissão começam a ser temas recorrentes. A escola colabora nesse processo concedendo aos estudantes a possibilidade de se organizarem em centros acadêmicos e grêmios estudantis, tomando parte, inclusive, nos processos de gestão e incentivando o protagonismo (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIA; SILVARES, 2008).

É quando, também, as considerações sobre o futuro e o Projeto de Vida mostram-se necessárias e se relacionam diretamente com aquelas que tangem a formação e consolidação da própria identidade. Contudo para que essa conjugação seja efetiva fazem-se necessários o autoconhecimento, a descentralização do eu e o consequente engajamento social, que lhe permitirá dar sentido ao mundo por meio de sua ação, exploração, diálogo e intervenção (SILVA; DANZA, 2022; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

A possibilidade de fazer experimentações é essencial nesta fase da vida. Diante de questões difíceis o caminho mais fácil é identificar-se com os adultos bem-sucedidos ou reproduzir as soluções propostas pelo seu grupo social, no entanto essa forma de resolução dos conflitos reforça a dependência e a heteronomia (SILVA; DANZA, 2022). A emancipação dos sujeitos pressupõe a possibilidade de realizar experimentações e contatos com diferentes modos de ser e existir no mundo, questionar os valores a sua disposição e os projetos que lhes parecem possíveis (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIA; SILVARES, 2008).

Além disso, sabe-se que as decisões quanto ao futuro estão envolvidas por uma série de políticas de identidade, projeções das gerações mais velhas e padrões incentivados (CIAMPA, 2009). A formação de uma identidade emancipada, portanto, leva a romper ou, ao menos, relativizar as pressões e orientações externas, o que será causa para surgimento de uma crise, segundo o que informou Erik Erikson. Ter um Projeto de Vida, segundo essa perspectiva, faz com que o indivíduo relacione de forma mais concreta a atividade que exerce seja ela profissional e a consciência da sua identidade, dos seus valores e propósitos.

Levando em consideração as três categorias apontadas: construção, compromisso e experimentação, James Marcia (1966) analisa e classifica os estados de identidade. Cada um deles representa uma situação diferente de compromisso e experimentação e supõe um processo evolutivo.

Os estados iniciais são os de difusão e de pré-fechamento. No primeiro estado compromissos não são assumidos e nem ocorre processos exploratórios, ou seja, há uma total indiferença no que se refere às relações, valores assumidos e projeções de si para o futuro. No caso do segundo, há compromisso, porém não exploração, isso corresponde à heteronomia, ao fanatismo político ou religioso, quando os valores do grupo são simplesmente assimilados e as políticas de identidade integradas à constituição dos sujeitos.

Já os estados seguintes, correspondem a estados de maior abertura, a moratória e a identidade estabelecida. Em ambos há um amplo espaço para a busca, a exploração e o contato com o diferente, os valores e as autoridades são criticados, há um forte senso moral e de sentido nos sujeitos, no entanto no primeiro ainda não há segurança suficiente para que assumir compromissos, enquanto no segundo, os compromissos já foram assumidos. É comum, no entanto, que os estados de moratória e identidade estabelecida se alternem ao longo do desenvolvimento (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIA; SILVARES, 2008).

Os autores do projeto de vida, por outro lado, também admitem uma classificação que leva em consideração o compromisso (DAMON, 2009). Os perfis são desengajados, sonhadores, superficiais e os que têm projeto de vida. Os que se identificam ao primeiro se mostram indiferentes a qualquer plano para o futuro, não

expressam e nem realizam nada, enquanto o segundo corresponde àqueles que manifestam uma pluralidade de interesses, mas sem agir para sua realização. Já aqueles que fazem uma pluralidade de coisas, sem, porém, se atentar ao sentido da sua ação correspondem ao terceiro perfil. Diferente daqueles que têm projeto de vida que significam seus planos e os realizam.

Danza e Silva (2022) se perguntam se não haveria alguma relação entre essas duas classificações. Em pesquisa realizada com adolescentes norte-americanos, Burrow e Hill (2011) percebem que jovens com projeto de vida desenvolvidos estão, também, comprometidos com sua identidade ao mesmo tempo que estão abertos às experimentações. De modo, que é possível afirmar que o projeto de vida expressa os valores, compromissos e experimentações que conformam as identidades.

A solidariedade aparece na teoria e na pesquisa como um elemento importante na constituição do projeto de vida (DELLAZZANA-ZANON; ZANON; TUDGE; FREITAS, 2021; BURROW; HILL, 2011; DAMON, 2009). De modo que, jovens engajados em causas sociais, no serviço de suas comunidades locais, no cuidado da família ou na busca de soluções para problemas, quando entrevistados, se mostram profundamente engajados com seu futuro.

No entanto, nas entrevistas com jovens em geral o altruísmo, a generosidade e o serviço ao próximo raramente aparecem nas respostas, isso foi constatado em pesquisa realizada com jovens de diversas regiões do Brasil entre 2009 e 2019 (SILVA; DANZA, 2022; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). Normalmente, os relatos apresentam uma concepção idealizada do futuro, demonstram falta de engajamento ou mesmo interesse no sucesso profissional ou econômico.

Por outro lado, Schoen-Ferreira, Aznar-Faria e Silvaes (2008), ao pesquisarem os estados de identidade de jovens paulistanos, perceberam que a maior parte deles está em estado de moratória ou de pré-fechamento. A teoria dá conta que o projeto de vida é expressão da identidade, uma vez que se conecta aos valores, compromissos e experiências feita ao longo da vida pelos sujeitos (SILVA; DANZA, 2022), logo a curiosidade científica chama a atenção para a coincidência na falta de maturidade dos adolescentes quanto a esses dois aspectos e cobra uma possível investigação.

A princípio, portanto, não se pode afirmar uma relação. Por outro lado, ficam patentes alguns aspectos que podem ter consequências pedagógicas importantes, dado aquilo que foi observado ao longo do texto. As experimentações são tão benéficas à construção da identidade quanto as ações de solidariedade são para o desenvolvimento do projeto de vida. Criar espaços e momentos em que os adolescentes se abram para o mundo além de si e para as necessidades dos demais, podem ser instrumentos pedagógicos ricos para a descoberta do valor pessoal, para a superação das políticas de identidade redutivas e para traçar metas para o futuro mais generosas e estáveis.

METODOLOGIA

A pesquisa em Educação, por ser um tipo de saber mes-tiço (CHARLOT, 2016), é extremamente complexa, pois nela estão envolvidos variados campos disciplinares, teorias e representações sociais. Nos materiais didáticos, especialmente no livro utilizado em classe, essas diferentes visões de mundo são chamadas a dialogar tanto com os saberes docentes quanto com as expectativas dos estudantes.

Desse modo, na pesquisa educacional o livro didático, quando tomado como objeto de estudo, se configura como um documento (PEREIRA, 2016). Neste estudo foram analisadas catorze publicações (Tabela 1) destinadas às aulas de Projeto de Vida, escolhidas por constarem no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático em 2021, objeto 1: Projetos integradores e Projeto de vida.

Aos professores foi dada a responsabilidade de escolher para as próprias turmas o material que consideravam o mais adequado, conforme o projeto Pedagógico da escola. Chama a atenção que todos os livros à disposição são de 1ª edição e todos publicados em 2020, o que demonstra um esforço coletivo das editoras em atender a essa nova demanda.

Tabela 1: Livros consultados nesta pesquisa e que constavam na lista do PNLD 2021 – Projeto de Vida

	Título	Autor(es)	Editora	Local de publicação
1	Caminhar e construir	André Meller	Saraiva	São Paulo – SP
2	Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios	Alexandre Barbosa Pereira	Editora Tulipa	Canoas – RS
3	Educação para a vida	Ana Paula Severiano, Danilo Eiji Lopes, Gisele Rocha, Renata Alencar	Moderna	São Paulo – SP
4	Ser em foco	Angela Cruz, Mônica Waldhelm	Editora do Brasil	São Paulo – SP
5	Projeto de vida: histórias que inspiram	Tomás Prado	Editora da ponte	Rio de Janeiro – RJ
6	Pensar, sentir e agir	Leo Fraiman	FTD	São Paulo – SP
7	Projeto de vida: meu plano de ação	Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti, Eric Brandão Machado Mifune	Kit's Editora	São Paulo – SP
8	Ser protagonista	Eliane de Abreu Santoro, Maria Lúcia Voto Morando, Taciana Vaz	SM Educação	São Paulo – SP
9	Se liga na vida	Wilton Ormundo, Cristiane Sinischalchi, Ana Carolina D'Agostini	Moderna	São Paulo – SP
10	(Des)envolver e (trans)formar	Itale Cericato	Editora Ática	São Paulo – SP
11	#MeuFuturo	Erlei Sassi Jr., Fernanda Martins Sassi	FTD	São Paulo – SP
12	#Vivências	Isabella Alchorne; Sofia Carvalho	Scipione	São Paulo – SP
13	Projeto de vida: um projeto vital	Paulo Jorge Storace Rota, Paulo Edison de Oliveira	Hedra Educação	São Paulo – SP
14	Projeto de vida: construindo o futuro	Hanna Cebel Danza, Marco Antonio Morgado da Silva	Editora Ática	São Paulo – SP

As editoras são majoritariamente da cidade de São Paulo, excetuando a Editora da Ponte, do Rio de Janeiro, que publicou “Projeto de vida: histórias que inspiram” de Tomás Prado e a editora Tulipa, de Canoas (RS), que publicou “Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios” de Alexandre Barbosa Pereira. Também os autores são oriundos de universidades da Região Sudeste: USP, Unifesp, Unisanta, Uninove, FGV, UFMG e UFRJ.

O lugar de produção não é algo lateral, uma vez que essas publicações visam a atingir as mais diferentes realidades de todo o Brasil. É inegável o viés urbano e cosmopolita dos textos e reflexões

propostas, o que não responde satisfatoriamente à concretude da vida dos jovens em outros espaços geográficos e culturais.

Nesta análise buscou-se identificar em que medida o conceito de identidade é tratado e qual o espaço esse tema ocupa na organização do material. Em seguida, após considerar a dinamicidade dos processos de identificação e diferenciação, quis-se identificar se os textos estavam acordes a essa visão ou se preferiam uma posição mais essencialista. Além disso, averiguou-se se os autores consideraram a importância do engajamento social e da formação de uma identidade política.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das catorze publicações, somente quatro não trazem nos títulos elencados no seu índice a palavra Identidade, são elas: Se liga na vida, Projeto de Vida: histórias que inspiram, #MeuFuturo, Projeto de Vida: um projeto de vital. Isso não significa que não tenham tratado, de algum modo, de um processo reflexivo de autoconhecimento.

Na publicação da editora Hedra (ROTA, OLIVEIRA, 2020), consideram-se as influências recebidas pelos sujeitos nas relações sociais: “nossa existência é marcada pelo contexto no qual vivemos e pelos papéis que representamos. Cada pessoa é composta de múltiplas dimensões” (IDEM, p.53). Além disso, aponta que no processo de autoconhecimento dá-se o reconhecimento das próprias características e de tantas outras características que marcam a subjetividade dos outros, logo há uma consideração ampla da convivência com a diferença e as diversidades raciais, de orientação sexual e de gênero.

Já no material composto por Tomás Prado (2020), a dimensão do autoconhecimento vai além da consideração dos valores, da biografia e da origem social e cultural, ele reforça a importância da experiência de diferentes formas de existir e considerar suas implicações: “Quando somos jovens, pode não ser fácil nos reconhecermos. Então precisamos experimentar e conhecer coisas diferentes, reunir informações e refletir bastante sobre as implicações de cada escolha” (IDEM, p. 34). Trata-se de um material rico em reflexões e propostas de leitura de textos clássicos da literatura e da Filosofia.

Analisou-se, a seguir, se nos demais materiais apresentava-se alguma conceituação para identidade. Dos dez, cinco não apresentavam uma definição para o termo, são eles: “Ser em foco”, “Projeto de vida: meu plano em ação”, “Pensar, sentir e agir”, “Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios” e “Caminhar e construir”. Nessas publicações, com efeito, aparecem ideias como as origens familiares e sociais como fatores importantes na formação das identidades, repete-se a importância do autoconhecimento e ocorre a afirmação da importância do engajamento em atividades desafiadoras.

A publicação da editora Saraiva (MELLER; CAMPOS, 2020) defendem a ideia de que a identidade e a capacidade de se relacionar socialmente dependem da harmonia das relações estabelecidas no seio da família: “para compreender quem nós somos e como agimos em sociedade, é importante conhecermos também as relações familiares que nos constituíram e, se for o caso, buscar estratégias para suprir algumas carências” (IDEM, p. 31). A partir desta base, será possível que outras influências de ordem cultural ou social se somem a formação do sujeito.

No livro produzido por Pereira (2020), aponta-se, também, a importância de conhecer a própria biografia e as origens familiares no processo de autoconhecimento. Acrescenta o fato de que os sujeitos podem ocupar diferentes papéis sociais ao longo da vida, graças às mudanças próprias do desenvolvimento e da idade, das relações e demandas sociais e as oportunidades profissionais. Aqui a identidade é, claramente, compreendida em estado de metamorfose e não simplesmente como uma característica ou soma delas a serem descobertos.

Tanto em “Caminhar e construir”, quando “Projeto de vida: meu plano em ação” ressalta-se a relevância do autoconhecimento, ou seja, do reconhecimento das aptidões, características e valores pessoais na formação dos adolescentes em vista da construção de seu futuro: “escolher o tipo de vida que se quer levar implica conhecer a si mesmo. Todos temos aptidões naturais, mas também somos seres sociais e podemos nos aprimorar nas relações que estabelecemos com os outros, com nossas experiências de vida e com os valores que adquirimos” (MELLER; CAMPOS, 2020, p.16). Zanotti e

Mifune (2020) acrescentam a isso a importância de lidar bem com as emoções e buscar o equilíbrio entre saúde física e emocional.

Leo Fraim (2020) relaciona a identidade ao propósito, de modo a convocar também as intenções futuras no processo de formação das identidades. Para ele o autoconhecimento passa principalmente sobre o reconhecimento daquilo que os sujeitos desejam realizar no mundo, dos ideais que persegue e daquilo em que se engaja: “cultivar sentimentos e pensamentos positivos, engajar-se em causas sociais e realizar boas ações são atitudes importantes que dão sentido à existência” (FRAIM, 2020, p.17). Nota-se nessa publicação a referência a conceitos próprios dos estudos sobre projeto de vida: propósito, sentido, engajamento, compromisso, metas e ações pró-sociais.

Nos cinco livros restantes, buscou-se entender como entendem o conceito de identidade, se levam em consideração uma visão mais essencialista ou se ampliam de modo a explicitar a sua constante metamorfose. E se reconhecem o papel do engajamento e da formação de uma identidade política frente às políticas de identidade impostas.

Na publicação da editora SM Educação (SANTORO; MORANDO; VAZ, 2020), é estabelecida uma diferenciação entre personalidade e identidade. Enquanto aquela é entendida como uma disposição interna e que opera por padrões gradualmente construídos ao longo da vida, esta se define por sua orientação em direção a uma missão e por ser única e absoluta, ou seja, imutável. Assim, a identidade é algo a ser descoberto e seria a forma como as pessoas reconhecem e diferenciam-se umas das outras.

No livro “Educação para a vida” (SEVERIANO; LOPES; ROCHA; ALENCAR, 2020), os autores relacionam a identidade à ideia de pertencimento: “identidade: algo que gera em cada um de nós um sentimento de pertencimento. Pertencer não é se sentir igual, mas se perceber em meio à diferença e à diversidade. O entendimento de si passa, portanto, pelo entendimento do outro” (IDEM, p.29). O material, porém, não dá conta das transformações ao longo da vida, pois se centra em como as relações familiares, a ancestralidade e a ocupação do espaço influenciam no desenvolvimento dos sujeitos.

As crenças também compõem o ser dos sujeitos, sejam elas sobre o mundo ou sobre si mesmo, essa é a ideia por trás do conceito

de identidade do texto de Alchorde e Carvalho (2020). Segundo eles: “identidade pode ser entendida com um conjunto de crenças que cada pessoa tem sobre si mesma. Como qualquer conjunto de crença, a identidade não é imutável, ou seja, ela pode passar por modificações ao longo da vida” (IDEM, p.33). O autoconhecimento se constrói na consciência, mas a identidade está aberta para o futuro e as múltiplas experiências que se pode fazer.

É ainda mais explícita a ideia da metamorfose no texto de Cericato (2020), segundo o qual: “aquilo que chamamos de eu é construído de acordo com a cultura. E, assim como a cultura, a identidade não é estática, forma-se no decorrer da vida, de acordo com a história de cada um” (IDEM, 2020, p.16). Com efeito, o autor dá especial atenção aos processos vividos na adolescência, as descobertas e incertezas e de como as convicções irão se alterar durante o amadurecimento.

No entanto, é no texto de Danza e Silva (2020) que a temática aparece tratada de modo mais amplo. Os autores dão conta de discutir o autoconhecimento e as implicações sociais do processo de autorreconhecimento e formação. Os valores, desejos e projetos pessoais são compreendidos como elementos em constante revisão, aperfeiçoamento e transformação, graças ao amadurecimento e as relações sociais. No entanto, os sujeitos não se colocam de modo acrítico diante das influências que recebem, mas ao desenvolverem uma personalidade autônomas posicionam-se politicamente diante do mundo.

Os autores começam por diferenciar a identidade pessoal e identidade social. Na dimensão pessoal estão englobadas todas as características, gostos, valores, crenças e outros aspectos que os sujeitos julgam importantes para definir quem são, logo, em primeiro lugar, se estabelece a identidade como autoafirmação diante dos demais, isso confere aos sujeitos uma ampla margem de liberdade e autonomia.

Por outro lado, a identidade social refere-se ao processo de identificação e pertença a um grupo social. Ambos os conceitos, embora diferentes, estão em simbiose, informando um ao outro, a forma como se decide existir conecta os sujeitos a coletivos e os coletivos influenciam na percepção pessoal.

Com efeito, a partir do reconhecimento da identidade social, deriva a participação política, especialmente nos grupos minorizados, pois notam-se as opressões, políticas de identidade e injustiças sofridas. Por isso, os sujeitos conscientes de quem são como indivíduos e membros de um coletivo se engajam na luta por mudanças e reivindicação de direito (DANZA; SILVA, 2020).

No autoconhecimento, na formação e no engajamento o sujeito constrói sua identidade e com ela sua projeção para o futuro. Afirmam os autores: “possuir identidade significa se identificar e se comprometer com valores, crenças, modos de vida, entre outras referências que o indivíduo reconhece como fundamentais para ser quem é ou deseja se tornar. É, por isso, que a identidade está diretamente relacionada ao projeto de vida” (DANZA; SILVA, 2020, p.139).

Com essa afirmação, nota-se a importância da discussão e análise proposta neste artigo. Identidade e projeto de vida, embora refiram-se a dimensões diferentes da subjetividade estão em profundo diálogo, e da formação de pessoal socialmente responsáveis e altruístas depende o sucesso que se pretende nessa nova disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode pretender, no entanto, que um adolescente tenha capacidade plena de agir em função de valores autônomos. No entanto, a proposta do Projeto de Vida na Educação pode se converter em um espaço para essas primeiras discussões, ou seja, de reconhecimento das políticas de identidade impostas e sua relação com as escolhas profissionais, bem como os valores e prioridades que regulam a ação dos indivíduos, ajudá-los a superar os limites que as condições materiais lhes impõe apontando saídas possíveis através de políticas públicas, colocando-os em contato com coletivos e agentes sociais e, também, criticando o material que é utilizado nas aulas seja por indicação das Secretarias de Educação ou contido nos livros didáticos escolhidos, pois também eles são atravessados por perspectivas e ideais afiliados a uma forma de ver e organizar o mundo nem sempre tão autônoma como se desejaria.

A novidade do trabalho intencional com o Projeto de Vida na escola suscita reflexões e suscita uma postura crítica e informada na sua aplicação. Mais atentas ao mundo dos negócios e imbuídas

de uma linguagem corporativa, as empresas educacionais passaram na frente e ofereceram soluções prontas e sistematizadas. No entanto, a formação integral dos estudantes passa por aspectos que vão muito além da busca individual de soluções para problemas coletivos, ela se dá, pelo contrário, no diálogo e na contradição com a realidade social, na associação com grupos e comunidade e na instrução.

A conjugação entre identidade e projeto de vida é muito importante como se viu. Somente assim, os sujeitos, ao mesmo tempo, que se tornam conscientes do mundo em que vi vem, quais são os limites atuais da sua ação, que políticas de identidade atuam sobre seu comportamento e escolhas, percebem-se, também, como capazes de fazer escolhas fundamentadas nos valores que descobriu na convivência e no debate com seu meio. Ele se notará um sujeito único, porém não isolado, capaz de atuar coletivamente na construção de uma existência que tenha sentido.

Trabalhar com Projeto de Vida, portanto, na escola é um grande e estimulante desafio. Ela exige, por um lado, oferecer espaço para essa discussão, colocando os adolescentes em contato com diferentes realidades, perspectivas e políticas de identidade, ajudá-los a superar representações negativas que façam sobre si mesmo e seu futuro. E, por outro, solicita a disposição do educador para acompanhar diretamente os desafios práticos de cada estudante, apontar-lhe soluções, indicar meios de participação afins a seus anseios e sugerir programas sociais e políticas que visam a superar as barreiras de ordem material que possam encontrar.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Angela Cristina Alves. SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interritórios**, v.6 n.11, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPED. **Ofício n.º 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 9 nov. 2015.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 154, n. 35, 17 de fevereiro de 2017. Seção I, p.1.

BURROW, Anthony.; O'DELL, Amanda; HILL, Patrick. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 11, p. 1265-1273, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 14., 2019, Campinas, **Anais [...]**. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 27 set. 2022

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, jan-abr, 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CIAMPA, Antônio da Costa; DANTAS, Sérgio Silva. Projeto de Vida e identidade Política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 138-152, jul./dez, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANTAS, Sérgio Silva. Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade**. Dossiê. n.29, 2017.

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato. (2016). **Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco (Projeto de pesquisa aprovado)**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2016.

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato; ZANON, Cristian; TUDGE, Jonathan Richard Henry; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Projetos de vida e cuidado entre irmãos na adolescência: possíveis associações. **Estudos psicológicos**, Campinas, v.38, 2021.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Wagner Berto dos Santos. **A reforma empresarial da educação e a organização curricular: impactos no ensino de Sociologia e na educação para as relações étnico raciais**. 2022. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2022.

ERIKSON, Erik. **Identidad, juventud y crisis**. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 1974.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade?. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp.103-130.

JÚNIOR, Ronaldo Sales. Democracia Racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, São Paulo, v.18 n.2, pp.229-258, nov. 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCIA, James. Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. **Diário do Poder Legislativo**. João Pessoa, PB, n. 7.532, 12 de abril de 2018. Seção I, p.1.

PASSEGGI, Maria da Conceição. CUNHA, Luciana Medeiros da. **Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.

PEREIRA, Antonio Serafim. Estudo/análise documental: uma revisão teórica. *Revista Unesc*, UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, jan./jun. 2016.

QUIMUENHE, Ancha. História da Educação Moçambicana no século XX: lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação. **Revista Científica de Educação**, Inhumas-GO, v.e, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, jan-mar, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22. n.3, p.326-333, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 68-102.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. **Concepções de professoras da escola pública sobre projeto de vida: um estudo exploratório**. Orientador: Leticia Lovato Dellazzana-Zanon. 2022. 119p. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, PUC, Campinas, 2022.

SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp.7-67

LIVROS DIDÁTICOS

ALCHORNE, Isabella; CARVALHO, Sofia. **#Vivencias**. São Paulo: Scipione, 2020.

CERICATO, Itale. **Desenvolver e transformar**. São Paulo: Ática, 2020.

CRUZ, Angela; WALDHELM, Mônica. **Ser em foco**. São Paulo: Editora Brasil, 2020.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado. **Projeto de Vida: Construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

FRAIM, Leo. **Pensar, sentir e agir**. São Paulo: FTD, 2020.

JÚNIOR, Erlei Sassi; SASSI, Fernanda Martins. **#MeuFuturo**. São Paulo: FTD, 2020.

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e construir**. São Paulo: Saraiva, 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; D'AGOSTINI, Ana Carolina. **Se liga na vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Meu projeto de vida**: uma aventura entre sonhos e desafios. Canoas (RS): Tulipa, 2020.

PRADO, Tomás. **Projeto de Vida**: histórias que inspiram. Rio de Janeiro: Editora da Ponte, 2020.

ROTA, Paulo Jorge Storace; OLIVEIRA, Paulo Edison. **Projeto de Vida**: um projeto vital. São Paulo: Hedra Educação. São Paulo: 2020.

SANTORO, Eliane de Abreu; MORANDO, Maria Lúcia Voto; VAZ, Taciana. **Ser protagonista**: projeto de vida. São Paulo: SM, 2020.

SEVERIANO, Ana Paula; LOPES, Danilo Eiji; ROCHA, Gisele; ALENCAR, Renata. **Educação para a vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

ZANOTTI, Cecilia Junqueira Sallowicz; MIFUNE, Eric Brandão Machado. **Projeto de Vida**: meu plano em ação. São Paulo: Kit's, 2020.